

Schätz, Raphaela; Mandl, Heinz Evaluation eines 2-jährigen Sprachförderprogramms für Grundschüler nicht-deutscher Erstsprache

Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 368-375*



Quellenangabe/ Reference:

Schätz, Raphaela; Mandl, Heinz: Evaluation eines 2-jährigen Sprachförderprogramms für Grundschüler nicht-deutscher Erstsprache - In: Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 368-375* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119086 - DOI: 10.25656/01:11908

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-119086>

<https://doi.org/10.25656/01:11908>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder andernweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Stephan Sallat | Markus Spreer | Christian W. Glück (Hrsg.)



Sprache professionell fördern

kompetent ↗ vernetzt ↗ innovativ ↗

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	7
--------------------------	---

EINFÜHRENDE HAUPTBEITRÄGE

<i>Stephan Sallat, Markus Spreer, Christian W. Glück</i>	
Sprache professionell fördern: kompetent-vernetzt-innovativ	14
<i>Marcus Hasselhorn, Stephan Sallat</i>	
Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg	28
<i>Julia Siegmüller</i>	
Forschung und Praxis der Kindersprachtherapie in den letzten 30 Jahren: Annahmen zu Wirkmechanismen der therapeutischen Intervention	40

THEMENBEREICH KOMPETENZ

Sprachförderung in der Kita

<i>Susanne van Minnen</i>	
SAuS - Sprache in Alltag und Spiel kompetent fördern	54
<i>Gudrun Hagge</i>	
IPK - Intensiv-Präventions-Kurse in Schleswig-Holstein im Kreis Rendsburg-Eckernförde	61
<i>Andrea Fuchs, Christiane Miosga</i>	
Eltern-Kind-Interaktionen mit Bilderbüchern und / oder Tablet PC?	66

Unterricht

<i>Margit Berg, Birgit Werner</i>	
PRIMA® Sprache – vergleichende Analysen zum Sprachverständnis bei Schülern der Klasse 3/4 an Grund-, Sprachheil- und Förderschulen	74
<i>Markus Spreer</i>	
„Schlage nach und ordne zu!“ Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen	83
<i>Anja Schröder</i>	
Förderung mathematischen Lernens mit Kindern mit Spracherwerbsstörungen	91

Lesen und Schreiben lernen

<i>Hubertus Hatz, Steffi Sachse</i>	
Differenzielle Effekte des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts	100
<i>Reinhard Kargl, Christian Purgstaller, Andreas Fink</i>	
Morphematik im Kontext der Rechtschreibförderung – Chancen und Grenzen eines besonders effizienten Förderansatzes	107
<i>Karin Reber, Michael Kirch</i>	
Richtig schreiben lernen: Kompetenzorientierter, inklusiver Rechtschreibunterricht	114

Arbeit mit Texten

Michael Kalmár

Die LeseCheckBox des Stadtschulrates für Wien 122

Susanne Wagner, Christa Schlenker-Schulte

Sprach-, Lese- und Schreibförderung mit Dialog Journalen 129

Susanne Scharff, Susanne Wagner

Textoptimierung als Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche mit Hör-/Sprachbehinderungen 134

Kommunikative Prozesse

Bettina Achhammer

Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern - Eine gruppentherapeutische Intervention mit Methoden des Improvisationstheaters 142

Sandra Schütz

Kommunikationsorientierte Aphasietherapie - Nette Plauderstunde oder evidenzbasierte Intervention? 149

Förderkompetenzen entwickeln

Yvonne Adler

Sprachförderkompetenz entwickeln - aber wie? 156

Detta Sophie Schütz

Die *Language Route* –Erzieherinnen als kompetente Sprachförderkräfte..... 162

Margrith Lin-Huber

Sprachbiografische Reflexionen in sprachheilpädagogischen Praxisfeldern 169

Professionalisierung

Manfred Grohnfeldt

Die Sprachheilpädagogik und ihre Dozentenkonferenz 176

Ulrich von Knebel

“Sprache kompetent fördern”: Was macht sprachbehindertenpädagogische Kompetenz aus? 182

Anja K. Theisel

Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Schulleistungsentwicklung 189

Ute Schräpler

Sprachtherapeutische Praktika – Was können wir von der Schweiz lernen?..... 196

THEMENBEREICH VERNETZUNG

Interdisziplinarität in der Kita

Susanne Krebs

Interdisziplinäre Zusammenarbeit im schulischen Kontext am Beispiel der logopädischen Reihenuntersuchung (Triage) im Kindergarten 204

Inklusive Schule

Ellen Bastians

Best Practice Beispiel: Sprachheilpädagogik in der Inklusion..... 214

Marcella Feichtinger, Angelika de Antoni, Christine Merhaut, Deniz Zink-Böhm-Besim

„Wiener Sprachheilschule“ integrativ und inklusiv 221

Christiane Miosga

„Diversity in speech“: LehrerInnenstimme(n) in der inklusiven Schule 228

Herausforderung genetische Syndrome

Anke Buschmann, Stephan Schmid

Heidelberger Elterntraining zur Kommunikations- und Sprachanbahnung als Wochenend-Workshop bei Kindern mit Deletionssyndrom 22q11 238

Reiner Bahr

Herausforderung Asperger-Syndrom: Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in der Sprachheilschule und in inklusiven Settings..... 244

Jeannine Baumann, Judith Beier, Irmhild Preisinger, Julia Siegmüller

Syndromspezifische Anpassungen an die Therapie der Wortfindungsstörung bei Kindern und Jugendlichen mit Williams- Beuren- Syndrom. 250

Herausforderung auditive Verarbeitung und Wahrnehmung

Vera Oelze

Ist kompetente Sprachförderung im Lärm möglich?..... 258

Michael Willenberg

Möglichkeiten der individuellen und schulischen Versorgung mit elektronischen Hörhilfen..... 265

Herausforderung unterstützte und unterstützende Kommunikation

Dorothee von Maydell, Heike Burmeister, Anke Buschmann

KUGEL: Kommunikation mit unterstützenden Gebärden – ein Eltern-Kind-Gruppenprogramm zur systematischen Anleitung der engsten Bezugspersonen 276

Andrea Liehs

Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie - (Sprach-) spezifische Diagnostik bei Kindern mit unzureichender Lautsprache 283

Birgit Appelbaum

Gebärden / Handzeichen in der Arbeit mit sinnesbeeinträchtigten Menschen..... 290

Interaktion in der Kita

Simone Kannengieser, Katrin Tovote

Frühe alltagsintegrierte Sprachförderung – die Fachperson-Kind-Interaktionen unter der Lupe..... 296

Stephanie Kurtenbach, Ines Bose

Sprachförderstrategien im Kita-Alltag - Analysen von Gesprächen zwischen Fachkräften und Kindern 303

Ulrich Stitzinger

Bilinguale pädagogische Fachkräfte als vorteilhafte Ressource in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern?	311
---	-----

THEMENBEREICH INNOVATION

Diagnostik und Förderung

Sandra Neumann, Sandra Salm, Prisca Stenneken

Evaluation des „Fokus auf die Kommunikation von Kindern unter sechs (FOCUS-G)“ als neues ICF-CY Diagnostikum	320
--	-----

Wilma Schönauer-Schneider, Karin Reber

Schüler im Blick: Bausteine zur sprachheilpädagogischen Diagnostik IM Unterricht	327
--	-----

Ulla Licandro

Peerbeziehungen im Vorschulalter - Chancen für Sprachförderung und Sprachtherapie	335
--	-----

Stephan Sallat

Musik: Ein neuer Weg für die Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen?	341
--	-----

Benjamin P. Lange, Nicole von Steinbüchel, Christiane Kiese-Himmel

Ausgesuchte Sprachentwicklungsleistungen von Kindergartenkindern mit und ohne musikpädagogische Förderung	348
---	-----

Evaluation von Fördermaßnahmen

Janina Müller, Anna Rysop, Christina Kauschke

Inputspezifizierung in der Sprachförderung – eine effektive Methode zur Verbesserung der Pluralbildung bei bilingualen Kindern?	356
---	-----

Dorothea Posse, Felix Golcher, Nathalie Topaj, Stefanie Düsterhöft, Natalia Gagarina

Die Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen bei jüngeren türkisch- und russisch-deutschen Kindern in Berliner Kindertageseinrichtungen - eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM)	361
---	-----

Raphaela Schätz, Heinz Mandl

Evaluation eines 2-jährigen Sprachförderprogramms für Grundschüler nicht-deutscher Erstsprache	368
--	-----

Beiträge von Forschungs- und Arbeitsgruppen

Ulrike Morawiak, Marlene Meindl, Daniel Stockheim, Maria Etzien, Tanja Jungmann

Alltagsorientierte Sprach- und Literacyförderung und dessen Effektivität – Erste Befunde des KOMPASS-Projektes	378
--	-----

Andreas Mayer

Früherkennung und Prävention von Schriftspracherwerbsstörungen im inklusiven Unterricht	390
---	-----

Forschungsgruppe Ki.SSES-Proluba

Die Ki.SSES-PROLUBA Längsschnittstudie: Entwicklungsstand zur Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ bei separierender und integrativer Beschulung.	402
--	-----

Anke Buschmann, Brigitte Degitz, Steffi Sachse

Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita auf Basis eines Trainings zur Optimierung der Interaktion Fachkraft-Kind 416

Kathrin Mahlau

Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) im Förderbereich Sprache Längsschnittstudie zur sprachlichen und schulleistungsbezogenen Entwicklung in unterschiedlichen schulischen Settings..... 426

Hans-Joachim Motsch, Dana-Kristin Marks

Der Wortschatzsammler -Strategietherapie lexikalischer Störungen im Schulalter 433

PRAXIS- UND WORKSHOPBEITRÄGE

Erika Menebröcker, Anne-Katrin Jordan

Durch Musik zur Sprache - Musiktherapeutische Sprachförderung in Kita, Schule oder freier Praxis 444

Katja Subellok, Kerstin Bahrfeck-Wichitill, Ilka Winterfeld

Schweigen braucht vernetzte Kommunikation - Transferarbeit in der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT) 454

Maja Ullrich

Modellorientierte Diagnostik und Therapie kindlicher Aussprachstörungen 465

Kristin Golchert, Astrid Korneffel

Blockaden lösen- Praktische Einblicke in die Arbeit der Kasseler Stottertherapie..... 477

Veronika Molin (geb. Rank)

Das Konzept Schlaffhorst-Andersen in der Stimmtherapie 484

Arno Deuse

Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) - Risikofaktoren für weitere Störungen? 491

Marina Ruß

Das iPad in der schulischen und sprachtherapeutischen Arbeit 498

Heiko Seiffert

Methodische Möglichkeiten für die Unterstützung des Fast mappings sowie der phonologischen und semantischen Elaboration von Fachbegriffen im Unterricht..... 508

Katharina Kubitz, Olaf Reinhardt

Berufswegplanung mit hör- und sprachbeeinträchtigten jungen Menschen unter besonderer Berücksichtigung kommunikationspragmatischer Inhalte der Sprachtherapie 519

STICHWORTVERZEICHNIS..... 527

AUTORENVERZEICHNIS 533

Evaluation eines 2-jährigen Sprachförderprogramms für Grundschüler nicht-deutscher Erstsprache

1 Förderbedarf bei der Bildungssprache

Zwei- und Mehrsprachigkeit ist für viele Schüler in Deutschland Normalität, da ihre Familiensprache eine andere ist als die Instruktionssprache in der Schule. Trotzdem attestieren die großen Leistungsvergleichsstudien den Schülern mit nicht-deutscher Erstsprache immer noch einen Rückstand gegenüber ihren Mitschülern (z.B. Schwippert, Wendt, & Tarelli, 2012).

Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache haben zwar oft kaum Probleme mit einfacher und direkter Kommunikation zwischen Personen. Sie kämpfen aber häufiger mit distanzierter sach- und lernprozessbezogener Sprache, die wenig kontextbezogen ist, was auch unter dem Konzept der Bildungssprache bekannt ist (Gogolin, Lange, Michel, & Reich, 2013). Daraus leitet sich ein verstärkter Förderbedarf der Bildungssprache für Schüler nicht-deutscher Erstsprache ab. Inzwischen ist zwar eine Reihe von Sprachförderprogrammen im Einsatz, es fehlt diesen aber häufig an wissenschaftlicher Begleitung, adäquater und langfristiger Umsetzung sowie empirischer Evidenz zu deren Wirkungen (Paetsch, Wolf, Stanat, & Darsow, 2014).

Im Folgenden wird zunächst der theoretische Rahmen für die Gestaltung von Sprachförderprogrammen für Grundschüler nicht-deutscher Erstsprache aufgezeigt, anschließend das evaluierte Programm selbst skizziert, die Fragestellung, Methode und Ergebnisse der Evaluation beschrieben und abschließend kritisch diskutiert und zusammengefasst.

2 Theoretischer Rahmen

Sprachförderprogramme haben eine inhaltliche und eine didaktische Ebene, die eng miteinander verwoben sind. Im Kontext innovativer Schulprojekte hat sich die organisationale Ebene als dritte relevante Ebene gezeigt, die die Rahmenbedingungen des Programmeinsatzes beschreibt (Durlak & DuPre, 2008).

2.1 Inhaltliche Ebene

Um die Bildungssprache bereits bei Schulanfängern zu fördern, bietet sich Erzählen als geeigneter und kindgerechter Inhalt an. Zum Erzählen benötigt man zum einen basale sprachliche Fähigkeiten, wie das Verstehen und Produzieren von zielsprachlichen Sätzen (Schröder, 2005), was bei Schulanfängern mit nicht-deutscher Erstsprache noch einen wichtigen Förderbereich darstellen kann. Zum anderen gehören zum

Erzählen auch spezifische narrative Fähigkeiten, die dazu dienen Semantik, Struktur und Form einer Geschichte aufzubauen. Dazu zählt, die Geschichte logisch und kohärent mithilfe entsprechender sprachlicher Markierungen aufzubauen und die relevanten Inhalte widerzugeben (Quasthoff et al., 2011).

2.2 Didaktische Ebene

Auf der didaktischen Ebene lassen sich explizite und implizite Vermittlungsstrategien abgrenzen, also inwiefern Grammatik- und Wortschatzregeln formuliert und explizit vermittelt werden. Der Grad an Einbettung der Sprachförderung in kommunikative Kontexte ist ein weiteres wichtiges Unterscheidungsmerkmal (Rösch & Stanat, 2011). Welche Didaktik besonders effektiv ist, bleibt umstritten. Metaanalysen (Norris & Ortega, 2000; Spada & Tomita, 2010) deuten auf eine Überlegenheit expliziter Ansätze hin, wobei die Generalisierbarkeit insbesondere für die Altersgruppe von Grundschulern und langfristige Maßnahmen fraglich bleibt. Aktuelle Studien (Stanat, Becker, Baumert, Lüdtke, & Eckhardt, 2012; Paetsch et al., 2014) belegen hingegen Vorteile für kombinierte didaktische Ansätze.

2.3 Organisationale Ebene

Neben Inhalt und Didaktik sollte bei der Einführung neuer Programme auch immer die organisationale Ebene mitgedacht werden (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman, & Wallace, 2005). In Schulen sind das vor allem personelle, räumliche und sachliche Rahmenbedingungen, aber auch Themen wie Kultur und Führung, die sich auf die Motivation der pädagogischen Fachkräfte auswirken. Diese Aspekte beeinflussen dann wiederum die konkrete Organisation und Umsetzung der Sprachförderung in der Bildungseinrichtung, worüber es bisher wenig empirische Ergebnisse gibt (Koch, 2012).

3 MITsprache: Sprachförderprogramm für Schulanfänger

MITsprache ist ein monolinguales Sprachförderprogramm für Grundschüler nicht-deutscher Erstsprache, das seit dem Schuljahr 2011/12 an fünf Grundschulen in Berlin-Gesundbrunnen pilotiert wird. Das Konzept beruht auf dem sprachwissenschaftlich fundierten Heidelberger Programm „Deutsch für den Schulstart (DfdS)“ (Kaltenbacher & Klages, 2011). Um es der Zielgruppe und den Rahmenbedingungen anzupassen, wurde es mit Geschichten, Regelspielen, musischen und Bewegungsanteilen ergänzt, die sich in der pädagogischen Praxis bewährt haben. Das Konzept beinhaltet eine Sprachstanddiagnostik, mit deren Hilfe homogene Fördergruppen gebildet und der passende Fördereinstieg gewählt werden kann.

Die inhaltliche Ebene der Förderung bezieht sich auf spezifische Sprachkomponenten, so sind neben den basalen sprachlichen Fähigkeiten in Wortschatz und Grammatik auch narrative Fähigkeiten im Fokus.

Die didaktische Ebene kombiniert verschiedene Ansätze. Sie ist gekennzeichnet durch eine implizite Vermittlungsstrategie, einen strukturierten Input in Form von klaren

Sprachmodellen, der den Erwerbsstufen folgt, und durch authentische Kommunikationssettings, die echte Sprechanlässe schaffen und dadurch ausreichend Wiederholungsmöglichkeiten anbieten.

Die organisationale Ebene sieht vor, dass die Sprachförderung vom pädagogischen Personal der Schule in Gruppen von ca. sechs Kindern vier Schulstunden pro Woche über zwei Jahre hinweg durchgeführt wird. Die kompensatorische Förderung für die schwächsten Kinder eines Jahrgangs findet additiv zum Unterricht statt. Die Förderkräfte werden in Einführungsfortbildungen und regelmäßigen Treffen geschult.

4 Fragestellungen

Bevor eine Evaluation die Wirkungen einer Intervention in den Fokus nimmt, ist es insbesondere bei hoher Komplexität des Evaluationsgegenstands und des Kontextes sinnvoll, die Implementationstreue zu erfassen. Darunter wird das Maß an Übereinstimmung zwischen dem Konzept und der tatsächlichen Umsetzung verstanden (Mowbray, Holer, Teague, & Bybee, 2003). So kann zwischen ineffektiven Interventionen und Interventionen ohne Effekt aufgrund mangelnder Umsetzung unterschieden werden. Demzufolge fokussiert die erste Fragestellung die Umsetzung der Sprachförderung:

1. Wie wird die Sprachförderung auf inhaltlicher, didaktischer und organisationaler Ebene umgesetzt?

Die zweite Fragestellung thematisiert dann die Frage nach der Wirkung der Sprachförderung:

2. Wie wirkt die Sprachförderung auf den Erwerb der basalen sprachlichen Fähigkeiten und der narrativen Fähigkeiten der Kinder?

5 Methode

5.1 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst sieben Fördergruppen mit jeweils fünf bis sieben Kindern und entsprechende Vergleichsgruppen aus fünf Grundschulen in Berlin-Gesundbrunnen (vgl. Tab. 1). In diesem Stadtteil hat etwa 90% der Grundschüler eine nichtdeutsche Erstsprache (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2013) und über zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen leben in Arbeitslosengeld II-Haushalten (Bezirksamt Mitte von Berlin, 2013).

Die Stichprobenauswahl erfolgte anhand eines zweistufigen Verfahrens mithilfe der Sprachstanderhebung „Bärenstark“ (Mengering, 2005) und der Sprachstanddiagnostik DfdS. Die schwächsten Schulanfänger erhielten die Förderung und die nächstschwächsten bildeten ohne Randomisierung die Vergleichsgruppe.

Tab. 1: Beschreibung der Stichprobe

	Fördergruppe	Vergleichsgruppe
n	48	42
Alter zu Schulbeginn	6;1 Jahre	6;3 Jahre
männlich	58,3%	59,5%
weiblich	41,7%	40,5%
L1 Türkisch	37,5%	33,3%
L1 Arabisch	12,5%	19,0%
L1 Deutsch	14,6%	14,3%
L1 Andere	35,4%	33,4%

5.2 Instrumente und Design

In Protokollen in Form von theoriebasierten Checklisten schätzten die Förderkräfte kontinuierlich die inhaltliche und didaktische Umsetzung der einzelnen Förderstunden auf einer dreistufigen Skala ein. Zusätzlich dokumentierten sie die Häufigkeit der Durchführung.

Strukturierte Interviews mit den Förderkräften (n = 7) thematisierten jeweils zum Halbjahr die Umsetzung der Sprachförderung, deren Inhalt qualitativ analysiert wurde (Mayring, 2012).

Die Sprachstanddiagnostik DfdS, ein standardisierter Einzeltest in Form eines Elizitationverfahrens, erfasste in einem Prä-Post-Kontrollgruppendesign die basalen sprachlichen Fähigkeiten mit der Skala „Satzbau & Wortschatz“ und die narrativen Fähigkeiten hinsichtlich Semantik und Form. Hierfür erzählten die Kinder eine vorab betrachtete Bilder Geschichte nach, die anschließend transkribiert und codiert wurde.

6 Ergebnisse

6.1 Umsetzung der Sprachförderung

Die geplanten Inhalte in Wortschatz, Grammatik und Erzählen ließen sich nach Ergebnisse der Protokolle und Interviews sehr gut umsetzen. Zudem waren die Inhalte nach Einschätzung der Förderkräfte kindgerecht und entsprachen der kindlichen Erfahrungswelt, sowie dem sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder. Etwas kritischer wurde die Entsprechung des kognitiven Entwicklungsstands eingeschätzt (vgl. Tab. 2). In den Interviews zeigte sich, dass die Inhalte in manchen Fällen zu einfach waren. Ebenso ließ sich die Didaktik der Sprachförderung nach Einschätzung der Förderkräfte sehr gut umsetzen. Lediglich das Schaffen einer authentischen Kommunikationssituation war häufiger nicht möglich (vgl. Tab. 2). In den Interviews wurden vor allem die

hohe Strukturiertheit der Materialien und die Möglichkeit zur Differenzierung positiv herausgestellt.

Tab. 2: Inhaltliche und didaktische Umsetzung (Einschätzung der Förderkräfte)

Inhaltliche Umsetzung	trifft zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu
Kindgerecht	95,6%	2,8%	1,7%
Entspricht kindlicher Erfahrungswelt	91,6%	6,7%	1,7%
Entspricht sprachlichem Entwicklungsstand der Kinder	91,1%	7,2%	1,7%
Entspricht kognitivem Entwicklungsstand der Kinder	88,3%	9,7%	1,9%
Didaktische Umsetzung			
Authentische Kommunikationssituationen schaffen	86,3%	11,2%	2,5%
Klare Sprachmodelle vorgeben	93,0%	6,1%	0,8%
Ausreichend Wiederholung ermöglichen	93,3%	6,7%	0,0%
Eingeschätzte Förderstunden: n = 384			

Bei der Häufigkeit der Durchführung (organisationale Ebene) gab es einen großen Unterschied zwischen den Fördergruppen. In drei von sieben Fördergruppen konnte mindestens 80% der geplanten Förderzeit realisiert werden, in einer Fördergruppe allerdings nur unter 50%. Diese Gruppe wird daher aus der weiteren Analyse ausgeschlossen. Die übrigen drei Fördergruppen konnten zwischen 55% und 75% der geplanten Förderzeit umsetzen. In den Interviews wurden der hohe Personalmangel und die mangelnde Integration der Sprachförderung in den Stundenplan als Ursache genannt. Als hilfreich für die Umsetzung wurde besonders die Bereitstellung der umfangreichen Materialien angemerkt.

6.2 Wirkung der Sprachförderung

Im Bereich „Satzbau & Wortschatz“ entwickelte sich die zu Beginn schwächere Fördergruppe stärker als die Vergleichsgruppe, so dass ab dem dritten Messzeitpunkt kein Unterschied mehr zwischen Förder- und Vergleichsgruppe erkennbar ist (vgl. Abb. 1).

Ebenso lässt sich bei den narrativen Fähigkeiten eine stärkere Entwicklung der Fördergruppe beobachten. So erzählte die bedeutend schwächer beginnende Fördergruppe nach Ende der 2-jährigen Sprachförderung eine Geschichte mit ähnlich vielen Wörtern und Szenen wie die Vergleichsgruppe. Auch im formalen Bereich glich sich die schwächer beginnende Fördergruppe am Ende der Förderung an das höhere Niveau der Vergleichsgruppe an (vgl. Tab. 3).

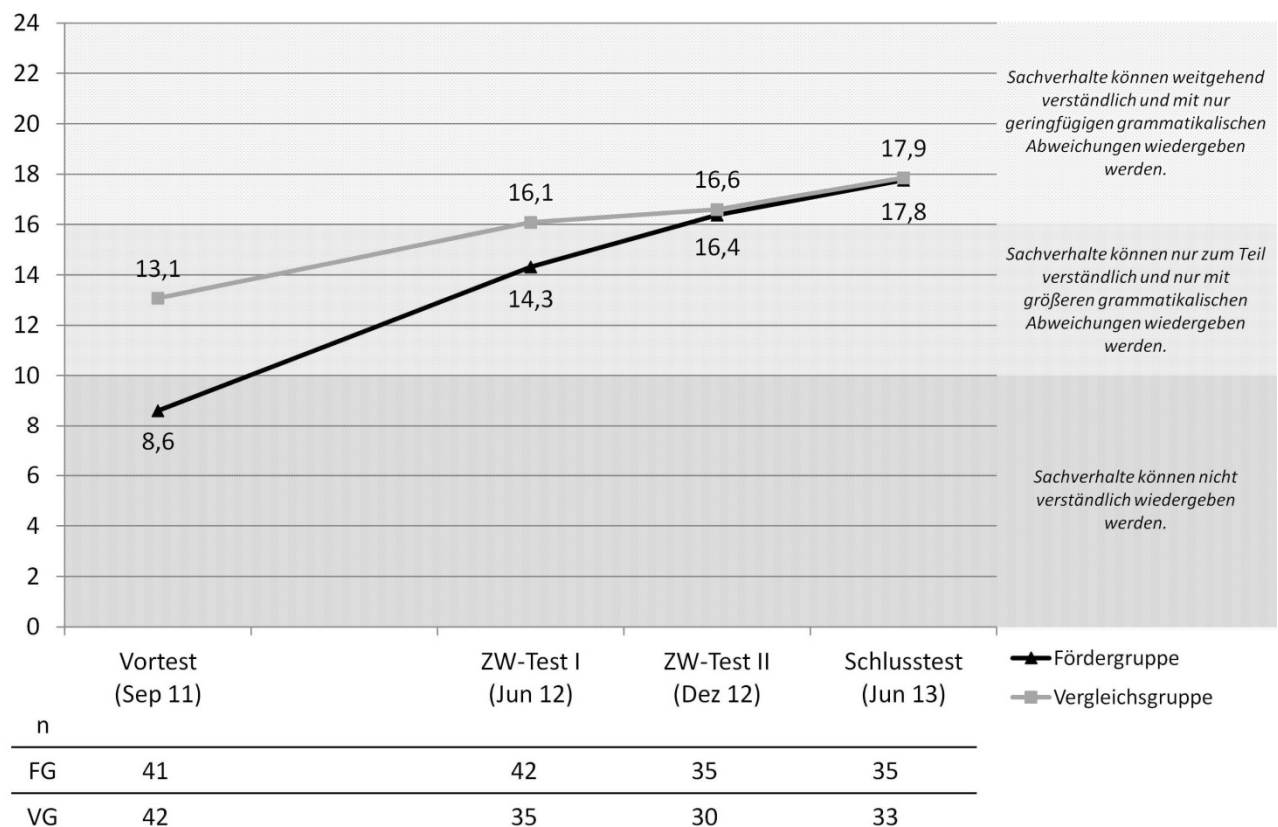


Abb. 1: Mittelwerte „Satzbau & Wortschatz“

Tab. 3: Mittelwerte der narrativen Fähigkeiten von 6 Fördergruppen

		Vortest (Sep 11)		ZW-Test (Jun 12)		Schlusstest (Jun 13)	
		FG	VG	FG	VG	FG	VG
Semantik	n	40	42	43	36	35	33
	Verwendete Wörter	27,0	36,5	37,0	40,6	41,1	44,1
	Erzählte Szenen	3,7	4,7	5,4	6,2	6,0	6,1
Form	Verwendete Konjunktionen	3,0	3,7	4,7	4,2	4,7	4,3
	Verwendete unterschiedliche Konjunktionen	1,3	1,7	2,0	1,9	1,9	1,9

7 Diskussion

Die Implementationstreue der Sprachförderung war nach Einschätzung der Förderkräfte auf inhaltlicher und didaktischer Ebene sehr hoch. Dieses Ergebnis ist allerdings aufgrund der Selbsteinschätzung vorsichtig zu interpretieren und könnte durch Beobachtungen objektiviert werden. Die Implementationstreue auf organisationaler Ebene war heterogen, was sich auf die unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den Schulen zurückführen ließ. Trotzdem kann es als Erfolg bewertet werden, dass die Sprachförderung in allen Schulen eingeführt und realisiert wurde. Die Überprüfung der Implementationstreue erwies sich also als relevant.

Die stärkere Entwicklung der Fördergruppe gegenüber der Vergleichsgruppe in den basalen sprachlichen sowie den narrativen Fähigkeiten lässt sich als Wirkung der Sprachförderung interpretieren, vor allem da ohne Sprachförderung für die schwächsten Kinder eher ein Schereneffekt als der vorgefundene Kompensationseffekt vermutet werden kann (Pfof, Karing, Lorenz, & Artelt, 2010). Zukünftige inferenzstatistische Analysen könnten diese Interpretation noch bestätigen. Die Forderung nach randomisierten Untersuchungsdesigns bleibt allerdings bestehen, um die Ergebnisse zu bekräftigen.

Mit dieser Evaluation ist es gelungen, die Umsetzung eines 2-jährigen Sprachförderprogramms wissenschaftlich zu begleiten sowie dessen Wirkungen zu analysieren und leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Diskussion um die Wirksamkeit von Sprachförderungen.

Zusammenfassung für die Praxis

In dieser Evaluationsstudie wurde ein 2-jähriges Sprachförderprogramm für Schulanfänger nicht-deutscher Erstsprache hinsichtlich seiner Umsetzung und Wirkung untersucht. Das Programm basiert auf dem Heidelberger Fördermaterial DfdS (Kaltenbacher & Klages, 2011). Zusätzlich wurden Ergänzungen vorgenommen, um es an die Besonderheiten der Zielgruppe und Rahmenbedingungen eines Stadtteils mit sehr hohem Migrantenanteil und vielen Arbeitslosengeld II-Haushalten anzupassen. Das Programm zeichnet sich durch eine Kombination aus sprachwissenschaftlicher Fundierung und Anreicherungen aus der pädagogischen Praxis aus.

Für die Praxis lässt sich aus den Ergebnissen schlussfolgern, dass die Inhalte, also das Erzählen, und die Didaktik, eine Kombination aus einer impliziten Vermittlungsstrategie, einem strukturierten Input und dem Schaffen echter Sprechanlässe, gut umzusetzen sind, auch unter den schwierigen Rahmenbedingungen eines Brennpunktviertels. Das Sprachförderprogramm ist dafür geeignet, die basalen sprachlichen sowie narrativen Fähigkeiten der schwächsten Schulanfänger zu fördern, so dass damit auch wichtige Komponenten der Bildungssprache angebahnt werden können. Jedoch ist der organisationale Aspekt bei der Einführung neuer Programme nicht zu unterschätzen, so dass in jeder Schule entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, um die Sprachförderung regelmäßig umsetzen zu können.

Literatur

- Bezirksamt Mitte von Berlin (2013). Basisdaten zur Bevölkerung und sozialen Lage im Bezirk Berlin-Mitte. Retrieved from www.berlin.de/imperia/md/content/bamitte/publikationen/ges/gbe_basisdaten_mitte_2013a.pdf
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.

- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U., & Reich, H. H. (Eds.). (2013). Herausforderung Bildungssprache: Und wie man sie meistert. Münster: Waxmann.
- Kaltenbacher, E., & Klages, H. (2011). Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In B. Ahrenholz (Ed.), Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (pp. 135-154). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Koch, K. (2012). Zweitspracherwerb am Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. München: Utz.
- Mayring, P. (2012). Qualitative Inhaltsanalyse - ein Beispiel für Mixed Methods. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlfs, A. Gröschner, & S. Ziegelbauer (Eds.), Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung (pp. 27-36). Münster: Waxmann.
- Mengering, F. (2005). Bärenstark - Empirische Ergebnisse der Berliner Sprachstandserhebung an Kindern im Vorschulalter. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8(2), 241-262.
- Mowbray, C. T., Holter, M. C., Teague, G. B. & Bybee D. (2003). Fidelity Criteria: Development, Measurement, and Validation. American Journal of Evaluation, 24 (3), 315-340.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis. Language Learning, 50(3), 417-528.
- Paetsch, J., Wolf, K. M., Stanat, P., & Darsow, A. (2014). Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17(S2), 315-347.
- Pfost, M., Karing, C., Lorenz, C., & Artelt, C. (2010). Schereneffekte im ein- und mehrgliedrigen Schulsystem. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 24(3), 259-272.
- Quasthoff, U., Fried, L., Katz-Bernstein-Nitza, Lengning, A., Schröder, A., & Stude, J. (2011). (Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch: Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rösch, H., & Stanat, P. (2011). Bedeutung und Form (BeFo): Formfokussierte und bedeutungsfokussierte Förderung in Deutsch als Zweitsprache. In N. Hahn & T. Roelcke (Eds.): Vol. 85. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Grenzen überwinden mit Deutsch. 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010 (pp. 149-161). Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen.
- Schröder, A. (2005). Erfassung kindlicher Erzählfähigkeit. In K. Subellok, K. Bahrfeck-Wichitill, & G. Dupuis (Eds.), Sprachtherapie: fröhliche Wissenschaft oder blinde Praxis? Ausbildung akademischer Sprachtherapeutinnen in Dortmund (pp. 219-232). Oberhausen: Athena.
- Schwippert, K., Wendt, H., & Tarelli, I. (2012). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos, & K. Schwippert (Eds.), IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich (pp. 191-207). Münster: Waxmann.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2013). Berliner Schulen. Retrieved from www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraits/anwendung/
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between Type of Instruction and Type of Language Feature: A Meta-Analysis. Language Learning, 60(2), 263-308.
- Stanat, P., Becker, M., Baumert, J., Lüdtke, O., & Eckhardt, A. G. (2012). Improving Second Language Skills of Immigrant Students: A Field Trial Study Evaluating the Effects of a Summer Learning Program. Learning and Instruction, 22(3), 159-170.